Niveau(x) d'enseignement: 7 Numero EDUQ : 8870984
Centre d'intérêt: 540

Collège de Drummondville.

Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages / Cégep de Drummondville. -- Drummondville : Collège de Drummondville, 1986.
v, 60 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: DL 87-0-0259. Bibliogr.: p. 47. Glossaire.

ISBN 292016936X

Descripteur(s): Evaluation de l'apprentissage • Politique locale • Collégial (Ordre d'enseignement)

Le Conseil d'administration du Collège de Drummondville a adopté en septembre 1986 une nouvelle politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Cette politique remplace celle qui datait de juin 1983. Le document présente les buts de cette politique, les cadres de référence et de gestion, le plan d'implantation de la politique et le mécanisme de révision. Le cégep de Drummondville précise les intentions qui doivent présider à l'évaluation, à savoir l'engagement, la transparence et la justice, la compréhension et le respect des intervenants, la coordination. Cette politique vise l'harmonisation des pratiques évaluatives des professeurs, en leur fournissant un cadre de référence commun et en précisant leurs responsabilités.

Type de document: r

R>

EDUC
0870984

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Cégep de Drummondville
960, RUE ST-GEORGES, DRUMMONDVILLE, QUÉ. J2C 6A2
TÉL. (819) 478-4671

octobre 1988

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

ISBN 2-920169-36-x

Dépôt légal - 4e trimestre 1986

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Par les Presses du Collège de Drummondville

960 rue Saint-Georges, Drummondville, QC.

J2C 6A2.

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le Conseil d'administration du Collège de Drummondville a adopté à son assemblée du 23 septembre 1986 une nouvelle politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Cette politique remplace celle qui datait du 15 juin 1983.

La présente politique s'inscrit dans un ensemble de démarches d'analyse institutionnelle effectuées au Collège de Drummondville depuis sa création en 1960. Les principaux jalons de ces démarches ont été l'adoption des "Orientations générales et principes d'action" en 1980, la "Politique d'évaluation des apprentissages" en 1983 et la "Politique générale d'évaluation" en 1985. Cette dernière constituait un cadre général de référence à l'intérieur duquel se situe maintenant la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

A la lecture, on se rendra compte que cette politique se veut le fondement de nos pratiques pédagogiques en matière d'évaluation des apprentissages. En ce sens, l'adoption de la politique marque plus le départ d'activités professionnelles renouvelées qu'elle ne constitue la conclusion d'un processus ou d'une démarche. La collaboration et le haut niveau de professionnalisme manifestés à l'occasion de l'élaboration de la politique deviennent alors des signes prometteurs du fait que cette politique ne restera pas lettre morte, mais suscitera de nouveaux dépassements personnels et collectifs dans la manière de faire et de gérer l'évaluation des apprentissages au Collège de Drummondville. Notre encouragement et notre support sont assurés dans la poursuite de cette voie vers l'excellence.

Le directeur général

Paul G. Lemire

PGL:ed

Ont contribué à la réalisation de ce document:

Mme Hélène Lachapelle
P.N.E., membre du C.A.
responsable du service de psychologie

M. Guy Rousseau
Technicien, membre du C.A.
à titre de soutien
en remplacement de Mme Hélène Lachapelle

M. Gilles Tremblay
membre du C.A. à titre de parent
Conseiller en formation

M. Jean Balleux
membre ex-officio du C.A.
Responsable des services aux étudiants

M. Donald Grondin
Conseiller pédagogique

M. Roch Nappert
membre ex-officio du C.A.
Adjoint au directeur des services pédagogiques

M. Simon Du Mouchel
Directeur des services pédagogiques

M. Jean-Paul Raiche
Professeur

M. Yves Proulx
Professeur

M. Simon Rivard
Etudiant

Mme Liliane Dore
Secrétaire

Mme Monique Duchesneau
Secrétaire

TABLE DES MATIÈRES

Pages

Présentation i

Table des matières v

1. Introduction. 3

1.0 - Buts de la politique 7

2.0 - Cadre de référence. . . . . .

2.1 Raisons de l'évaluation des apprentissages. . . . 11
2.2 Difficultés et orientations 14
2.3 Principes directeurs. 19
2.4 Droits et responsabilités des étudiant(e)s. . . . 23
2.5 Objectifs de l'évaluation 25

3.0 - Cadre de gestion. . . . . .

3.1 Responsabilités 29

4.0 - Plan d'implantation de la politique . . . . . .

4.1 Politiques départementales d'évaluation des apprentissages. 37
4.2 Politique départementale d'approbation des plans d'études. 38
4.3 Règlement pédagogique du collège. 38
4.4 Politique du français écrit 39

5.0 - Mécanisme de revision de la politique . . . . . .

5.1 Rapport annuel. 43
5.2 Bilan triennal. 43

Annexe. 47

INTRODUCTION

Une politique est une manière concertée de conduire, diriger, gérer une affaire publique. L'enseignement au cégep est une activité publique, non un geste privé (ex. le préceptorat), qui relève de plusieurs intervenant(e)s et dont la finalité est la formation adéquate des étudiant(e)s. Ce fait ne peut être dénié et implique ainsi la nécessité d'élaborer des orientations précises et de connaître les mécanismes de réalisation de ce processus par et pour les intervenant(e)s. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ne peut se fonder que sur une intervention collective et responsable du milieu.

De plus, une politique se spécifie selon les valeurs fondamentales et les modalités de concertation et de gestion privilégiées, en définitive selon les intentions qui l'animent. Elle peut être libérale ou conservatrice, démocratique ou technocratique, coercitive ou mettre l'accent sur la liberté, l'autonomie, l'évolution formative. Or, dans sa Politique générale d'évaluation, le cégep de Drummondville a précisé les intentions qui doivent présider à l'évaluation, à savoir l'engagement (non le retrait, le repli sur soi), la transparence et la justice (non l'arbitraire), la compréhension et le respect des intervenant(e)s (non la standardisation), l'évolution formative (non la coercition), la coordination et la dimension institutionnelle (non la centralisation des responsabilités). La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages s'inscrit dans cette orientation. Elle vise, en focalisant son attention sur le souci d'équité envers les étudiant(e)s, non l'évaluation des professeur(e)s, mais plutôt l'harmonisation de leurs pratiques évaluatives, en fournissant un cadre de référence commun, ainsi que la précision des responsabilités (cadre de gestion).

Enfin, une politique n'est pas une réglementation. Mais la réglementation est un aspect de l'application d'une politique. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, avec les valeurs sociales et les conceptions psycho-éducatives qu'elle sous-tend, précise les principes directeurs, les objectifs, les difficultés prévisibles et les orientations envisagées pour les résoudre ainsi que les droits des évalué(e)s. Quant à la délimitation des droits reconnus et des obligations des intervenant(e)s, et quant à la précision des moyens de les faire respecter sur les sujets comme le plagiat, la révision de note...,il faut référer au Règlement pédagogique du collège.

1.0 - BUTS DE LA POLITIQUE

Buts de la politique

Les étudiant(e)s sont les premiers(ères) responsables de leur formation. Toutefois les intervenant(e)s du milieu collégial ont un rôle indéniable à réaliser dans la formation des cégépien(ne)s. De plus, ceux-ci(celles-ci) doivent rendre compte à la société des apprentissages acquis à l'issue des programmes collégiaux. L'objet de la politique d'évaluation des apprentissages est de préciser la manière de gérer ces responsabilités. Au plan interne, elle vise à donner à l'étudiant(e) les informations relatives à son apprentissage et à son évaluation; au plan externe, elle fournit aux étudiant(e)s, aux parents, aux gestionnaires, aux industriels et aux universités les informations utiles aux décisions qu'ils doivent prendre.

C'est autour de cette double obligation qu'on peut axer les buts poursuivis par la politique:

1. mettre en place les conditions d'une évaluation juste et équitable pour tous(tes) les étudiant(e)s,

2. obtenir un caractère d'équivalence et d'universalité des programmes et des cours dispensés au cégep,

3. énoncer les droits des étudiant(e)s en regard de l'évaluation des apprentissages,

4. assurer l'amélioration et l'évolution des pratiques évaluatives au cégep,

5. rendre l'action éducative plus efficace en regard de l'apprentissage et de l'évaluation des étudiant(e)s,

6. permettre la planification et la coordination des activités d'évaluation au collège,

7. énoncer et préciser les valeurs et les principes fondant les pratiques évaluatives utilisées au cégep,

8. spécifier les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages et dégager les orientations pour y remédier,

9. définir clairement les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun(e) par rapport à l'évaluation des apprentissages.

2.0 - CADRE DE REFERENCE

2.1 Raisons de l'évaluation des apprentissages

Plusieurs raisons (motifs) justifient l'évaluation des apprentissages. C'est sur la base des recherches actuelles en éducation, où il est de plus en plus reconnu que réaliser l'acte éducatif c'est déterminer des objectifs, choisir des modèles d'enseignement et vérifier adéquatement les apprentissages, que nous pouvons les préciser. On évalue pour:

2.1.1 - Connaître les acquis de l'étudiant(e)

L'étudiant(e) du cégep est l'agent et le produit d'un long processus de formation. L'évaluation, dans un premier temps, permet de déterminer les acquis et de déceler les faiblesses de l'étudiant(e), c'est-à-dire de connaître sa situation cognitive (formation intellectuelle et technique), affective (choix personnels), sociale (interrelation avec les êtres humains) et psychomotrice (habiletés corporelles et activités physiques). Pour progresser, l'étudiant(e) doit savoir non seulement où il se dirige, mais aussi où il se situe. Pour aider l'étudiant(e) dans sa démarche, le(la) professeur(e) doit connaître et spécifier cette situation.

2.1.2 - Déterminer et choisir des stratégies d'enseignement

Connaissant les acquis, il est possible de fixer des objectifs opérationnels réalistes pour les différents cours et les différents travaux, et ceci en tenant compte des finalités de la formation collégiale et des buts des programmes. De plus, il est possible de choisir des modèles d'enseignement variés et d'établir les instruments d'évaluation les plus adéquats pour répondre aux besoins des étudiant(e)s. L'évaluation est rétroaction dans un premier temps et projection dans un second.

2.1.3 - Trouver ou identifier les difficultés d'apprentissage

L'évaluation ne doit pas se limiter à une sélection des étudiant(e)s selon une échelle décroissante. D'une part, elle doit permettre au professeur(e) d'identifier, lors d'examens et de travaux, des difficultés d'apprentissage propres à certain(e)s étudiant(e)s. D'autre part, elle peut servir à déterminer quelles sont les difficultés inhérentes aux objectifs, aux modèles d'enseignement et aux évaluations. Si, dans le premier cas, le(la) professeur(e) est informé(e) sur l'étudiant(e), dans le deuxième cas, il(elle) l'est sur les lacunes relevant de sa démarche d'enseignement.

2.1.4 - Proposer des démarches d'apprentissage

Les acquis et les difficultés de l'étudiant(e) étant connus, des actions précises peuvent être proposées pour lui permettre par exemple, afin de rencontrer les objectifs visés, d'améliorer sa méthode de travail, de réévaluer son implication, de réorganiser ses ressources....

2.1.5 - Vérifier si les objectifs des cours ont été atteints et faire le bilan du projet d'apprentissage

Certes l'évaluation peut permettre de situer les étudiant(e)s les un(e)s par rapport aux autres, mais ce n'est pas sa fonction première. Elle devrait servir, en cours de session, à vérifier le degré d'atteinte des objectifs opérationnels (résultats de l'étudiant(e) lors des évaluations formatives) et, en fin de session, à faire le bilan des apprentissages par rapport aux buts des programmes généraux ou professionnels (évaluation sommative).

2.1.6 - Modifier ou maintenir le processus d'enseignement, les étapes d'apprentissage et réévaluer les échéanciers

Connaissant les acquis et les difficultés des étudiant(e)s d'une part, ayant vérifié, par des évaluations formatives, le degré d'atteinte des objectifs d'autre part, le(la) professeur(e) peut, avec plus d'efficacité, soit modifier, si nécessaire, les objectifs opérationnels, soit redistribuer différemment dans le temps les sections de son cours ou les travaux d'apprentissage, soit choisir des modèles d'enseignement plus appropriés, soit proposer à certain(e)s étudiant(e)s des étapes supplémentaires... Evaluer, c'est vérifier si le processus réel d'apprentissage est conforme ou non au développement planifié afin de corriger celui-ci par des stratégies plus favorables que les stratégies initiales.

2.1.7- Rendre cohérentes les relations entre les objectifs, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation

L'organisation des stratégies d'enseignement et la sélection des modes d'évaluation sont déterminées par l'élaboration d'objectifs bien spécifiés et différenciés, rejoignant tous les aspects de la formation collégiale. Evaluer les apprentissages, c'est vérifier la cohérence de ces trois moments de l'acte éducatif (objectifs - enseignement - évaluation).

2.1.8 - Confirmer l'étudiant(e) dans son cheminement et le(la) professeur(e) dans sa stratégie d'enseignement

L'étudiant(e) est en droit de savoir périodiquement quel est son degré d'atteinte des objectifs des cours et des buts des programmes. L'évaluation sert à confirmer l'étudiant(e) dans son processus d'apprentissage selon que ses comportements cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs sont conformes ou non aux attentes proposées. Cette confirmation favorise sans contredit une plus grande motivation personnelle. Quant au professeur(e), un retour critique sur son enseignement par le moyen de l'évaluation des apprentissages, au lieu d'une critique sans principes fondamentaux, sans aucune relation avec des objectifs précis ou sans critères standardisés, peut avoir des effets positifs sur l'amélioration de son rôle d'éducateur(trice).

2.1.9 - Répondre de ses responsabilités

Etre responsable, c'est se porter garant de ses actions, mais c'est aussi rendre compte de ses conduites. La responsabilité des intervenant(e)s dans le réseau de l'éducation ne consiste pas seulement à répondre à soi-même de ses gestes selon un certain code d'éthique. La justice sociale a plus d'exigences. L'étudiant(e), indirectement, par son degré d'implication dans un processus de formation, a des comptes à rendre à la société qui supporte le réseau éducatif. De même, le(la) professeur(e) a des responsabilités vis-à-vis des étudiant(e)s et de la société (cegep, gouvernement, parents) par rapport à la qualité des enseignements fournis. L'évaluation permet de rendre compte du progrès de l'étudiant(e) et de l'acte éducatif.

2.1.10 - Etre équitable envers l'étudiant(e) et respecter sa démarche d'apprentissage

Etre équitable envers l'étudiant(e), c'est reconnaître la nécessité de fournir les instruments les plus appropriés à l'apprentissage, c'est reconnaître l'importance d'harmoniser les critères et les standards de l'évaluation afin d'atteindre des résultats comparables, c'est reconnaître la nécessité d'adapter des stratégies d'enseignement à la structure conceptuelle et aux aptitudes des étudiant(e)s... En bref, c'est respecter les droits des étudiant(e)s. Les évaluations formative et sommative doivent favoriser le respect de ces droits.

2.2 Difficultés et orientations

Plusieurs difficultés, à cause de leur impact sur le choix des objectifs et des stratégies, sont à considérer lors de l'élaboration et de l'application d'une politique d'évaluation des apprentissages. Elles sont reliées, entre autres, aux structures du réseau collégial, à l'organisation pédagogique d'un cégep, aux conceptions véhiculées sur l'évaluation, aux exigences et besoins des intervenant(e)s, aux conditions de travail ou même à l'évaluation comme telle. Certaines sont structurelles; d'autres, relativement occasionnelles. Sans en faire une classification, il apparaît essentiel d'identifier les principales difficultés susceptibles d'être rencontrées afin de suggérer les orientations précises de la politique d'évaluation des apprentissages.

2.2.1 - Divergences idéologiques

Des divergences idéologiques existent sur la nature, les intentions et les résultats de l'évaluation. D'une part, plusieurs contestent le rôle de sélection et d'élimination que jouent certaines formes d'évaluation; on s'oppose à la fonction du professeur-contrôle. A la limite de cette contestation, l'école est perçue comme un appareil de reproduction de classes sociales. D'autre part, certains doutent de l'efficacité de la mesure pour vérifier les degrés de sensibilité, d'originalité et de créativité; on croit que ces aspects fondamentaux de la formation échappent à l'évaluation. A la limite, au nom d'une "pédagogie ouverte", est privilégiée la méthodologie subjective, intuitive plutôt que la méthodologie quantitative.

Certes, ce débat idéologique a entraîné des résultats intéressants, par exemple, la remise en question de certains tests psychométriques, mais la pertinence de celui-ci ne doit pas empêcher l'élaboration d'une politique d'évaluation. Toutefois, il apparaît nécessaire de demeurer réceptif aux apports fondamentaux de ce débat et de bien préciser la problématique d'évaluation des apprentissages.

2.2.2 - Diversité des conceptions de l'évaluation

Plusieurs "précis de docimologie" sont venus mettre de la rigueur dans les conceptions de l'évaluation, sans toutefois éliminer la variété: évaluations formative, sommative et sélective, interprétations normative et critériée, méthodologies subjective et quantitative, apprentissages cognitif, affectif, social et psychomoteur... sont des concepts relativement récents.

Face à cette diversité, des choix s'imposent. Il est donc impératif de préciser le cadre théorique et de respecter la complexité de l'acte éducatif en évitant de focaliser sur un seul type d'évaluation.

2.2.3 - Réduction au domaine cognitif de la formation

Traditionnellement dans les cégeps, la majorité des apprentissages ont été limités au domaine cognitif, c'est-à-dire au développement des connaissances générales et techniques, sauf en éducation physique et dans certaines techniques professionnelles où la motricité est prise en considération. Or des problèmes peuvent surgir pour faire reconnaître, d'une part, la valeur des autres dimensions de l'apprentissage, à savoir l'affectif et le social, ainsi que leur interrelation dans le développement intégral de la personne, ou d'autre part, pour élaborer des objectifs et mettre en pratique des modèles d'enseignement rejoignant toutes les dimensions dans l'ensemble des disciplines.

Une politique d'évaluation doit prendre en considération les dimensions affective, cognitive, sociale et psychomotrice, et suggérer des mesures pour permettre aux intervenant(e)s d'en tenir compte dans la formulation de leurs objectifs et dans le choix de leurs modèles d'enseignement.

2.2.4 - Dissociation entre la formation transdisciplinaire et le vécu disciplinaire

La politique d'évaluation des apprentissages a pour domaine la formation intégrale de l'étudiant(e). Le vécu des apprentissages de l'étudiant(e) s'effectue dans le cadre d'un programme à caractère transdisciplinaire. L'étudiant(e) réalise un ensemble de cours (obligatoires, de concentration, etc.), qui relèvent de la responsabilité de disciplines et de départements différents. L'organisation des apprentissages (plan d'études, enseignement, évaluation) se fait sur une base disciplinaire (philosophie, chimie, éducation physique, etc.). Il y a dissociation apparente entre le vécu de l'apprentissage de l'étudiant(e), qui repose sur une base transdisciplinaire, et le vécu de l'organisation de cet apprentissage qui repose sur une base disciplinaire. Ce qui entraîne des difficultés pour certain(e)s étudiant(e)s (surcharge conjoncturelle de travail, répétitions thématiques, etc.).

Les mécanismes de la politique d'évaluation des apprentissages devraient développer des relations interdisciplinaires pour les fins de l'organisation des cours et de l'évaluation des apprentissages.

2.2.5 - Variété des pratiques et des choix stratégiques de changement

Le cégep offre deux types de formation relativement distincts: le général et le professionnel. A l'intérieur de ces secteurs, les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont fort diversifiées et souvent plus ou moins explicitées dans les plans d'études. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas articulées et opérantes. De plus, elles ne sont pas nécessairement connues des différent(e)s intervenant(e)s. Cette variété et cette méconnaissance ne peuvent qu'entraîner des ambiguïtés dans la perception adéquate des objectifs visés par différent(e)s professeur(e)s, dans la formation d'un(e) même étudiant(e), ainsi que des difficultés dans l'harmonisation des pratiques d'enseignement. De plus, la structuration de la politique est une occasion favorable aux changements et à l'innovation que les professeur(e)s ne percevront pas de façon identique. Certain(e)s voudront simplement codifier le vécu des pratiques actuelles; d'autres, les modifier en améliorant quelques aspects, comme par exemple l'élargissement du champ des objectifs; et d'autres encore, innover en intégrant directement la conception des évaluations formative et sommative.

Bien que l'intention première est d'élaborer une politique cohérente respectant les principes directeurs et les objectifs énoncés, il faut, pour progresser, tenir compte des réalités vécues et des désirs de changement des différent(e)s intervenant(e)s. Sans une concertation systématique et sans un consensus, même partiel, l'évaluation des apprentissages n'évoluera pas.

2.2.6 - Absence de formation en docimologie

La majorité des professeur(e)s du collégial n'ont pas de formation en docimologie, ou même en psychopédagogie. Cette situation peut rendre difficile la compréhension de certains aspects du cadre théorique prôné par la politique et influer sur la concrétisation de cette politique à l'intérieur des différentes disciplines.

Ainsi, il est souhaitable de procéder à la réalisation de la politique sur une période réaliste. De plus, il apparaît nécessaire d'une part d'encadrer, à court terme, des activités d'information et d'animation sur l'évaluation, tout en fournissant des supports adéquats en aide technique et professionnelle, et d'autre part de privilégier le perfectionnement en évaluation.

2.2.7 - Exigence d'autonomie personnelle et départementale

Le(la) professeur(e) réclame l'autonomie la plus grande dans l'organisation de son travail. Souvent, il(elle) revendique le droit d'être le(la) seul(e) responsable de l'évaluation de ces étudiant(e)s. Certain(e)s, cependant, partagent cette responsabilité avec les confrères et consoeurs de leur département ou de leur discipline.

Cette exigence d'autonomie peut créer des conflits avec la direction du collège qui, en fonction des droits des étudiant(e)s et des comptes à rendre à la société, veut conserver son droit de regard dans la manière d'évaluer les apprentissages.

La politique d'évaluation doit préciser et concilier les droits et devoirs de chacun des groupes d'intervenant(e)s afin d'en délimiter les responsabilités.

2.2.8 - Refus de contrôle

L'exigence d'élaboration de politiques d'évaluation des apprentissages est venue du ministère de l'Education, par le truchement du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, et après recommandation du Conseil des Collèges. Cette situation donne l'impression à plusieurs professeur(e)s que l'évaluation des apprentissages n'est qu'une activité administrative, qu'un moyen détourné d'évaluer les professeur(e)s (au sens de sélection-élimination) qu'une tentative de contrôle et de centralisation pédagogique: ce qu'ils(elles) refusent. Malheureusement cette impression peut se concrétiser si on conçoit l'évaluation des apprentissages plutôt d'un point de vue externe, sous l'angle de la gestion administrative, au lieu d'un point de vue interne où les rôles de projection-planification et de rétroaction de l'évaluation sont primordiaux, donc sous l'angle de la gestion pédagogique d'un cours.

La politique d'évaluation ne doit pas être mise en place pour satisfaire un souci de contrôle administratif, mais pour améliorer la gestion interne de l'évaluation des apprentissages. Les objectifs de la politique doivent être clarifiés en ce sens et les rôles de projection-rétroaction devront être privilégiés.

2.2.9 - Limites imposées par les règlements pédagogiques et les conditions de travail

Des dissociations peuvent exister entre les exigences de certaines théories de l'évaluation et les règlements pédagogiques d'une part et les conditions de travail imposées aux professeur(e)s d'autre part. Par exemple, l'évaluation formative, avec sa méthodologie axée sur la maîtrise des apprentissages, redéfinit différemment la relation temps-apprentissage d'un(e) étudiant(e) par rapport à un(e) autre étudiant(e). Cela peut entraîner des incompatibilités avec un règlement fixant avec trop de rigidité les délais pour compléter les apprentissages d'un cours. De plus, l'évaluation formative peut apparaître inapplicable ou difficilement réalisable dans certaines conditions de travail normalisées. Comment, par exemple, accorder les exigences occasionnées par le nombre d'étudiant(e)s par groupe-classe, le nombre de préparations différentes de cours, le nombre d'heures de prestation... avec le souci de respecter la démarche d'apprentissage de l'étudiant(e) dans une conception d'évaluation formative à interprétation critériée (en fonction des objectifs atteints et non par rapport aux autres étudiant(e)s)?

Il est donc nécessaire de concilier ces oppositions, de réévaluer les règlements pédagogiques du collège et d'adapter l'application de la politique à la lumière des conditions de travail.

2.2.10 - Contraintes budgétaires

D'un côté, la gestion économique oblige d'établir une relation étroite entre la rationalisation des budgets, la planification des choix et des priorités sociales en éducation et en évaluation, afin de procéder à une meilleure gestion des ressources. Mais d'un autre côté, l'application efficace d'une politique d'évaluation des apprentissages exige une réorganisation du temps, et possiblement une augmentation de tâche de la part des intervenant(e)s, professeur(e)s et professionnel(le)s en éducation, et implique aussi des coûts d'élaboration, de formation, de réalisation, de recherche...

Les différent(e)s responsables de la politique d'évaluation devraient prévoir dans leurs priorités les ressources financières nécessaires à la réalisation de la politique.

2.3 Principes directeurs

L'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages doit s'appuyer sur le respect de certains principes. Parmi ceux-ci, on retrouve, d'une part, des principes qui orientent les pratiques d'évaluation de l'apprentissage et, d'autre part, des principes inhérents aux systèmes de gestion. Ces deux dimensions permettent en effet d'identifier les orientations qui doivent guider la politique. Ces principes doivent constituer la base de la politique d'évaluation, et par extension, de la gestion pédagogique du collège. Ils se veulent conformes à l'idée d'un développement intégral et harmonieux de l'étudiant(e) et à la conception d'une pédagogie vivante et efficace.

2.3.1 - Principe de cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours

Pour une action éducative cohérente et efficace, il faut harmoniser les valeurs et les options fondamentales de la société (les fins de l'éducation) avec les comportements souhaités chez les étudiant(e)s dans les domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur (les buts des programmes) avec les connaissances et habilités à acquérir (objectifs opérationnels des cours). La cohérence fins-buts-objectifs permet d'articuler autour d'un axe commun les dynamismes des intervenant(e)s de l'éducation.

2.3.2 - Principe de congruence entre les objectifs des cours, l'enseignement et l'évaluation

On ne peut évaluer de façon rationnelle et objective si on n'a pas défini au préalable des objectifs clairs d'apprentissage, si on n'a pas précisé à l'étudiant(e) la portée, les instruments et les critères d'évaluation. Dans une démarche planifiée, le choix des objectifs détermine les modèles et les méthodes d'enseignement, et partant, les instruments d'évaluation. D'ailleurs, ce qui est appris n'est-il pas largement influencé par le type d'enseignement? Le résultat de l'étudiant(e) n'est-il pas conditionné par les instruments d'évaluation choisis? Dans l'optique où les objectifs des cours, l'enseignement et l'évaluation constituent les trois moments d'un même processus d'apprentissage, la congruence entre ces trois éléments est donc essentielle à la qualité d'un cours et à une juste évaluation des apprentissages.

2.3.3 - Principe d'opérationalisation des objectifs des cours et des évaluations.

Les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires orientent l'apprentissage. Ils sont essentiels pour entreprendre la prestation d'un cours. Ils doivent donc être formulés clairement et

avoir un caractère opérationnel, c'est-à-dire que les comportements visés par les objectifs doivent être réalisables, reconnaissables et mesurables. Les objectifs terminaux sont axés sur les buts des programmes. Ils sont évalués quand le(la) professeur(e) s'est assuré(e) que les objectifs intermédiaires ont été considérés. C'est l'objet de l'évaluation sommative. Les objectifs intermédiaires sont par ailleurs directement reliés aux activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage. C'est sur la base de ceux-ci qu'a lieu l'évaluation formative.

2.3.4 - Principe de régulation de la démarche d'un cours selon l'évaluation formative

Au même titre que l'évaluation sommative, l'évaluation formative fait partie du processus de l'évaluation des apprentissages. Elle permet d'éclairer professeur(e)s et étudiant(e)s sur l'évaluation de ce processus. C'est un élément-clé de la régulation du cours, car elle centre la correction des difficultés d'apprentissage et le choix des stratégies d'enseignement sur l'information rétroactive fournie par l'étudiant(e). Dans sa forme dynamique, elle favorise les interactions professeur(e)-étudiant(e) en vue de l'amélioration de la qualité des interventions d'enseignement et des actions d'apprentissage. L'évaluation formative prend donc appui sur la volonté de chacun de s'améliorer.

2.3.5 - Principe d'adaptation des stratégies d'enseignement à la structure conceptuelle, aux aptitudes et aux intérêts des l'étudiant(e)s

Le développement humain se définit en terme de complexité croissante et les étudiant(e)s rendu(e)s à divers stades du développement conceptuel répondent différemment aux processus d'apprentissage. Par conséquent, le(la) professeur(e) doit élaborer des modèles d'enseignement, des objectifs et des instruments d'évaluation adaptés au développement conceptuel, aux aptitudes et aux intérêts des étudiant(e)s de niveau collégial.

2.3.6 - Principe de diversités des modèles et des méthodes d'enseignement

A cause de la variété des objectifs visés (cognitif, affectif,social et psychomoteur), le(la) professeur(e) doit planifier son cours de façon à utiliser plusieurs modèles et différentes méthodes d'enseignement. Cela serait conséquent avec la nécessité d'approches pédagogiques de complexité croissante et de rythme croissant, afin de bien s'ajuster avec la structure conceptuelle et les aptitudes de l'ensemble des étudiant(e)s. La variété des modèles et des activités devrait également permettre de mettre en place les conditions favorables à une motivation soutenue de la part des étudiant(e)s.

2.3.7 - Principe de décentralisation des responsabilités

Selon ce principe, chaque membre de l'institution (gestionnaires, professionnel(le)s, professeur(e)s) doit être en mesure de se situer au sein de l'organisation pédagogique par rapport à des tâches concrètes. Il doit avoir une vue claire de ses fonctions et de ses rôles, et ceci, dans l'optique d'une responsabilité partagée par rapport à l'apprentissage.

2.3.8 - Principe d'accessibilité à l'information

On a souvent tendance à cloisonner les activités, comme par exemple limiter l'apprentissage à l'étudiant(e), l'enseignement au professeur(e), le programme au département, alors que celles-ci sont en fait interreliées. Cette réduction du système à ses composantes rend difficile l'accessibilité à l'information. Pour bien gérer le système pédagogique, il importe de faire circuler l'information entre les composantes et de la rendre accessible. De fait, chacun(e) est en droit de recevoir l'information pertinente à la réalisation adéquate de sa tâche et de transmettre l'information aux autres intervenant(e)s.

2.3.9 - Principe d'harmonisation des critères et des standards de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative se situe à la fin d'une étape ou d'un cours et vise à porter un jugement. Elle permet de déterminer, en vue d'une certification, les buts atteints dans le programme ou le profil de carrière de l'étudiant(e). L'évaluation sommative doit donc être juste et équitable pour tous(tes) les étudiant(e)s en raison de son caractère irréversible dans l'immédiat; d'où la nécessité d'en harmoniser les critères et/ou les standards, et ceci, à tous les niveaux de l'organisation pédagogique.

2.3.10 - Principe d'objectivation des critères des évaluations formative et sommative

Afin d'éviter l'arbitraire et l'improvisation lors de l'évaluation, il convient de préciser et de faire connaître les objets sur lesquels porte l'évaluation ainsi que les critères qui servent à l'évaluation. Il faut également s'assurer que ceux-ci sont cohérents avec les buts des programmes et les objectifs des cours. De plus, il importe que le produit attentu (résultat) de l'évaluation soit déterminé par des normes et des mesures critériées.

2.3.11 - Principe de reconnaissance de droits à l'étudiant(e)

Par souci de démocratisation et de reconnaissance des valeurs pluralistes de notre société, la politique d'évaluation doit reposer sur la reconnaissance de droits à l'étudiant(e): droit à un

enseignement de qualité, droit à une assistance pédagogique tout au long de la formation, droit à une assistance professionnelle dans le choix de son profil de carrière, droit à des formes valables d'évaluation, droit à connaître les exigences qui lui sont imposées, droit à être informé(e)des normes, des règles, des mécanismes et des recours qui le(la) concernent, droit à une reconnaissance de ses études...

2.3.12 - Principe d'harmonisation interdisciplinaire

Dans la mesure où un même thème est couvert par plusieurs disciplines ou encore qu'un cours donné constitue un pré-requis pour plusieurs d'entre elles, les professeur(e)s concerné(e)s devraient établir des relations interdisciplinaires afin d'harmoniser leur contenu de cours, et ceci, dans le respect de leur spécificité.

2.4 Droits et responsabilités des étudiant(e)s

Justice et équité sont deux notions de plus en plus véhiculées dans le monde de l'éducation. La justice réfère à des droits; l'équité, aux dispositions, aux règles permettant l'actualisation de ces droits. L'évaluation juste et équitable des apprentissages exige, d'une part, la spécification et la reconnaissance de certains droits étudiants et, d'autre part, l'élaboration de règlements permettant de délimiter ces droits, de préciser les obligations des intervenant(e)s et de fixer les moyens de les faire respecter. Les droits relatifs à l'évaluation des apprentissages sont énoncés ci-dessous. Quant aux règlements, on les retrouve dans les Règlements pédagogiques du Collège.

2.4.1 - Droits:

1 - Droit au libre choix de son orientation professionnelle.

2 - Droit au respect de son processus global d'apprentissage.

3 - Droit de connaître et de réagir aux plans d'études des cours où il(elle) est inscrit(e).

4 - Droit d'être informé(e) adéquatement, et préalablement (et non seulement après les corrections), des critères et objets d'évaluation choisis par les professeur(e)s.

5 - Droit d'être informé(e) avec clarté sur ses tâches et responsabilités.

6 - Droit à une évaluation qui spécifie et éclaire l'état de ses acquis et qui prescrit des activités d'apprentissage nécessaires à son développement.

7 - Droit de recevoir des cours conformes aux finalités de la formation collégiale, aux buts des programmes officiels et aux objectifs des cours.

8 - Droit d'assistance dans le cas de difficultés d'apprentissage.

9 - Droit d'être évalué(e) par rapport aux objectifs des cours et aux buts des programmes.

10 - Droit à un bilan sommatif qui le situe adéquatement par rapport à son orientation professionnelle.

11 - Droit de connaître les éléments de ses évaluations formatives et sommatives et non seulement les résultats de celles-ci sous forme de notation.

12 - Droit à une notation conforme aux évaluations.

13 - Droit de révision de notes.

14 - Droit de recours en cas d'accusation de plagiat ou de fraude.

15 - Droit à la discrétion concernant ses résultats et à la confidentialité au sujet de son dossier.

16 - Droit à une reconnaissance officielle de ses apprentissages.

17 - Droit de consulter son dossier scolaire.

18 - Droit de recours dans le cas de non respect de ses droits.

2.4.2 - <u>Responsabilités</u>

1 - Recevoir et rétroagir aux indications du plan d'études, participer à la démarche collective de réalisation de ce plan, respecter et exiger le respect de celle-ci ou convenir avec le(la) professeur(e) en cours de session des impondérables susceptibles de le modifier.

2 - Participer aux activités d'apprentissage et d'évaluation contenues dans le plan d'études et effectuer les travaux demandés dans les délais prescrits.

3 - Requérir, en cas de difficultés, le support nécessaire au développement de ses apprentissages et y donner les suites appropriées.

4 - Se prévaloir des recours à sa disposition dans les formes et les délais prescrits.

2.5 Objectifs de l'évaluation

Pour atteindre les buts visés par la politique d'évaluation, il est important de définir des objectifs spécifiques à la gestion pédagogique des apprentissages. Ces objectifs, particulièrement destinés à l'intention des responsables des services pédagogiques, des départements et des professeur(e)s, sont formulés avec le souci d'opérationnaliser la politique.

1 - Articuler de façon cohérente les objectifs des cours avec les buts des programmes et les finalités de l'éducation.

2 - Situer la congruence de l'évaluation de l'apprentissage dans l'axe objectifs-enseignement-évaluation.

3 - Distinguer clairement les objectifs terminaux des objectifs intermédiaires qui déterminent les activités pédagogiques d'un cours.

4 - Définir et opérationnaliser les objectifs des cours, dans le cadre d'un développement intégral de l'étudiant(e), en fonction des domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

5 - Formuler des objectifs et choisir des modèles d'enseignement adaptés aux acquis et aux aptitudes des étudiant(e)s.

6 - Intégrer l'évaluation formative avec ses processus dans la démarche de l'évaluation des apprentissages.

7 - Spécifier les éléments relevant de l' évaluation formative et ceux relevant de l'évaluation sommative.

8 - Juger le degré de réalisation des objectifs terminaux d'un cours selon la démarche de l'évaluation sommative.

9 - Harmoniser la fréquence, les critères et/ou les standards des évaluations.

10 - Développer l'aide à l'apprentissage selon la démarche de l'évaluation formative.

11 - Informer adéquatement les étudiant(e)s sur l'organisation pédagogique des cours: objectifs, modèles et méthodes d'enseignement, démarches d'évaluation, critères et standards, type d'interprétation utilisé en regard des évaluations...

3.0 - CADRE DE GESTION

3.1 Responsabilités

Les responsabilités des différent(e)s intervenant(e)s dans l'approbation, la révision et la réalisation de la politique d'évaluation des apprentissages trouvent leurs fondements prioritairement dans la gestion pédagogique de l'acte même d'évaluer. Toutefois, certaines responsabilités ont déjà été définies et structurées dans divers règlements et politiques, à savoir le Règlement sur le régime pédagogique du Collégial, les Dispositions constituant des conventions collectives, la Politique générale d'évaluation du collège et le Règlement pédagogique du ___collège. Selon leur niveau d'approbation, elles ont un certain caractère contraignant et elles balisent les responsabilités d'une politique d'évaluation des apprentissages.

3.1.1 - Responsabilités du Conseil d'administration

1. Approuver et réviser la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

2. Approuver les plans institutionnels d'évaluation des apprentissages.

3. Dans la mesure du possible et en regard de l'ensemble des priorités du collège, allouer les ressources structurelles et financières nécessaires à la réalisation de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3.1.2 - Responsabilité du comité exécutif

S'occuper de l'administration courante de la politique et des plans institutionnels d'évaluation des apprentissages.

3.1.3 - Responsabilité du(de la) directeur(trice) général(e)

Veiller au respect de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3.1.4 - Responsabilités du(de la) directeur(trice) des services pédagogiques

1. Veiller à l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

2. Veiller à la réalisation des plans institutionnels d'évaluation des apprentissages.

3. Préparer un rapport annuel sur l'état et les besoins du collège en matière d'évaluation des apprentissages et faire les recommandations appropriées.

4. Mettre à la disposition des professeur(e)s les ressources structurelles, humaines et financières, nécessaires à l'évaluation des apprentissages, en fonction des plans institutionnels tels qu'approuvés par le conseil d'administration.

5. Approuver les politiques départementales d'évaluation des apprentissages jugées en accord avec la politique institutionnelle.

6. S'assurer de la préparation, par le(la) professeur(e), de plans d'études pour chacun des cours qu'il(elle) doit dispenser et donner suite à toute recommandation départementale concernant l'approbation de plans d'études jugés conformes aux critères établis par le Règlement sur le régime pédagogique au collégial et à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

7. Faire respecter les droits des étudiant(e)s énoncés dans le Règlement pédagogique et la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

8. Evaluer, avec les coordonnateurs(trices), la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours, lors du choix des "cours d'établissement" de spécialisation ou de concentration ou des "programmes d'établissement".

9. Supporter avec les coordonnateurs(trices), les relations interdisciplinaires dans les programmes et entre les départements.

10. Transmettre aux départements et aux professeur(e)s toute information sur l'évaluation des apprentissages (ex.: médiagraphie, colloque...).

3.1.5 - Responsabilités des aides pédagogiques individuel(le)s

1. Fournir aux étudiant(e)s les services d'encadrement pour leur permettre d'effectuer les choix de programme et de cours les plus appropriés.

2. Assister les étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage et leur suggérer des solutions appropriées (ex. allégement ou changement de programme, modification d'horaire, cours d'appoint...).

3. Communiquer aux professeur(e)s concerné(e)s toute modification apportée au programme d'un(e) étudiant(e) en difficulté.

3.1.6 - Responsabilités des conseillers(ères) pédagogiques

1. Fournir des services de consultation et d'analyse en évaluation des apprentissages à l'intention des professeur(e)s et des départements.

2. Assister les départements, à leur demande, dans la définition des objectifs des cours.

3. Assister les professeur(e)s dans le choix des modèles d'enseignement, dans la spécification des méthodes, critères et standards d'évaluation et dans l'élaboration et la réalisation de projets de recherche en évaluation.

4. Assister le(la) directeur(trice) des services pédagogiques dans l'élaboration du rapport annuel sur l'état et les besoins du collège en matière d'évaluation des apprentissages.

5. Recommander au(à la) directeur(trice) des services pédagogiques la mise en place des ressources nécessaires à l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

3.1.7 - Responsabilités de l'assemblée des coordonnateurs(trices) des départements

1. Participer à l'évalution de la cohérence entre les fins de la formation collégiale, les buts des programmes et les objectifs des cours.

2. Favoriser et évaluer les relations interdisciplinaires dans les programmes et entre les départements.

3. Formuler au(à la) directeur(trice) des services pédagogiques des recommandations concernant l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

3.1.8 - Responsabilités du(de la) coordonnateur(trice) de département

1. S'assurer de l'élaboration et de la réalisation de la politique d'évaluation des apprentissages du département.

2. Veiller à la concrétisation des responsabilités du département et du(de la) professeur(e) déterminées dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

3. Produire un rapport annuel sur l'état et les besoins du département en matière d'évaluation des apprentissages et faire les recommandations appropriées.

3.1.9 - Responsabilités du département

1. Se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages, établir un échéancier concernant la réalisation et la mise en place de cette politique, prévoir des méconismes de révision.

2. Définir les objectifs, déterminer lus méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont il est responsable.

3. Vérifier la congruence des plans d'études avec les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation qu'il a élaborés pour les cours dont il est responsable.

4. Déterminer les critères d'encadrement des cours d'appoint et des cours et programmes d'établissement.

5. Harmoniser la fréquence, les critères et/ou les standards des évaluations.

6. Mettre en place des relations interdisciplinaires pour les fins de l'organisation pédagogique des cours et de l'évaluation des apprentissages.

7. Faire connaître à la direction des services pédagogiques les besoins d'information, d'aide technique, de support matériel et de perfectionnement en matière d'évaluation.

8. Veiller au respect des droits des étudiant(e)s dans le cadre de sa politique d'évaluation des apprentissages.

9. Recevoir, analyser et donner suite à toute plainte, par un(e) étudiant(e), concernant le non respect de ses droits relatifs à l'acte pédagogique.

3.1.10- Responsabilités du(de la) professeur(e)

1. Préparer un plan d'études pour chacun des cours qu'il(elle) dispense et le transmettre à son département. Ce plan doit contenir les objectifs du cours, le sommaire du contenu, les méthodes pédagogiques, les modalités de participation au cours, les modalités d'évaluation des apprentissages et une médiagraphie.

2. Formuler des objectifs et proposer des modèles d'enseignement rejoignant, dans la mesure du possible, toutes les dimensions du processus d'apprentissage (domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur).

3. Proposer des modèles et des méthodes d'enseignement variés et adaptés aux acquis, aux aptitudes et à la structure conceptuelle des étudiant(e)s.

4. Vérifier le processus d'apprentissage des étudiant(e)s selon les modalités contenues dans la politique départementale.

5. Spécifier dans son plan d'études les éléments relevant des évaluations formative et/ou sommative et en préciser la portée, en conformité avec la politique départementale.

6. Préciser et faire connaître aux étudiant(e)s les critères et/ou les standards des évaluations formative et/ou sommative, en conformité avec la politique départementale.

7. Préciser dans son plan d'études, en conformité avec la politique départementale, le type d'interprétation (normative, critériée...) utilisé en regard des évaluations ainsi que le mode de notation choisi.

8. Présenter son plan d'études aux étudiant(e)s, recevoir leurs commentaires et convenir d'une démarche collective avec eux(elles) pour le réaliser.

4.0 - PLAN D'IMPLANTATION DE LA POLITIQUE

Evidemment, la politique d'évaluation des apprentissages sera concrétisée en autant que les différent(e)s intervenant(e)s assumeront leurs responsabilités. Toutefois, des précisions s'imposent au niveau de certaines démarches à suivre pour l'implantation de celle-ci, au collège, dans les prochaines années.

A. Au niveau des départements

4.1 - Politiques départementales d'évaluation des apprentissages.

La première responsabilité qui incombe au département est de "se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages..." (3.1.9). Celle-ci devra être élaborée graduellement dans les trois prochaines années pour être adoptée au plus tard le 15 juin 1989. Elle devra spécifier: 1) les buts visés, 2) les modalités d'harmonisation des objectifs, des modèles ou méthodes d'enseignement, des critères et méthodes d'évaluation, 3) les modalités de disponibilité des professeur(e)s et d'aide aux étudiant(e)s, 4) les mécanismes d'implantation et de révision de la politique et 5) la réglementation s'il y a lieu. Pour qu'elle ait une certaine ampleur dans sa formulation et une grande efficacité dans son application et pour qu'elle ne se limite pas à une simple réglementation, les tâches et les échéanciers suivants sont recommandés.

4.1.1 - Tâches reliées à la planification des objectifs (1986-1987).

1. Spécifier les buts et les valeurs privilégiés par le département au niveau de son(ses) programme(s).

2. Déterminer le type d'apprentissage visé (ex. priorité sur les produits d'apprentissage ou sur les processus d'apprentissage...).

3. Enoncer et harmoniser les objectifs des cours, dans un sens opérationnel, en cohérence avec les plans-cadres provinciaux, en tenant compte des domaines cognitif, affectif, social et psychomoteur.

4.1.2 - Tâches reliées à l'enseignement (1987-1988)

1. Spécifier et harmoniser les contenus des différents cours offerts.

2. Identifier et harmoniser les modèles d'enseignement les plus adéquats pour atteindre les objectifs choisis.

3. Identifier et harmoniser les méthodes d'enseignement les plus adéquates pour atteindre les objectifs choisis.

4.1.3 - Tâches reliées à l'évaluation (1988-1989)

1. Spécifier l'importance de l'évaluation formative et/ou sommative.

2. Identifier les modèles et les méthodes d'évaluation privilégiés par le département.

3. Fixer et harmoniser les critères, les objets, la fréquence et les instruments des évaluations formative et sommative.

4. Spécifier et harmoniser le(les) type(s) de notation accepté(s).

5. Fixer les exigences départementales en fonction des règlements pédagogiques du collège et du respect des droits des étudiant(e)s.

6. Spécifier les modalités de disponibilité des professeur(e)s et d'aide aux étudiant(e)s en difficulté d'apprentissage.

4.2 - Politique départementale d'approbation des plans d'études

Réviser, s'il y a lieu, sa politique départementale d'approbation des plans d'études afin de la rendre cohérente avec sa politique d'évaluation des apprentissages (1989-1990).

B. <u>Au niveau collégial</u>

4.3 - Règlement pédagogique du collège.

Réviser le <u>Règlement pédagogique</u> du collège pour le rendre cohérent avec le nouveau <u>Règlement sur le régime pédagogique au collégial</u> et la <u>Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages</u> (1986-87).

4.4 - Politique du français écrit.

Considérant les liens étroits qui existent entre la formation fondamentale de l'étudiant(e), la politique d'évaluation des apprentissages et la maîtrise de la langue française, le Collège devra au cours de l'année 1986-1987 se donner une politique institutionnelle du français écrit.

5.0 - MECANISME DE REVISION DE LA POLITIQUE

5.1 - Rapport annuel

Dans leur rapport annuel, les départements et le(la) directeur(trice) des services pédagogiques font état des difficultés rencontrées lors de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

5.2 - Bilan triennal

Un comité "ad hoc", formé de représentants des différents groupes d'intervenant(e)s du collège, nommé(e)s à tous les trois ans par le Conseil d'administration, devra produire un bilan sur l'état et les besoins en évaluation des apprentissages. Le comité s'interrogera en particulier sur l'atteinte des buts et objectifs, sur le respect des principes directeurs, sur la pertinence des responsabilités partagées, sur les problèmes engendrés par la politique et proposera, s'il y a lieu, des amendements ou des réorientations fondamentales de la politique du collège. Le premier comité devra siéger en 1989-1990.

ANNEXE

LEXIQUE

Evaluation des apprentissages

Pour plus d'information, consulter les ouvrages suivants:

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Saint-Jean-sur-Richelieu, Editions Préfontaine Inc. 1982.

MINISTERE DE L'EDUCATION, Eléments de docimologie, Cahier 2 "Lexique", Québec, Gouvernement du Québec, mars 1984.

BLOOM, S. Benjamin et collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

KRATHWOHL, D. et collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1970.

HARROW, A.J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduction de Marcel Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1977.

GOERLACH, L. et RACINE, S., "Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au Cégep", in Repères, essais en éducation, Numéro 4, 1984, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

N.B. Les mots en caractères gras font partie du lexique.

AFFECTIF (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les choix personnels, les sentiments, les émotions, les attitudes, les valeurs... donc axé sur la personne.

Voir "Evaluation des(de l") apprentissages" et "Taxonomie des objectifs.

Taxonomie selon KRATHWOHL

Réception

Développer chez l'étudiant(e) une sensibilité, un éveil de conscience, une volonté de recevoir, une attention positive par rapport à une communication ou un sujet donné.

Réponse

Développer chez l'étudiant(e) une volonté de répondre, provoquer chez lui(elle) un désir de réagir émotivement et de s'impliquer personnellement.

Valorisation

"Faire accepter une réalité ou un phénomène comme une valeur, une valeur même préférable à une autre, qui éventuellement fera l'objet d'un engagement personnel" (Voir Tousignant, p. 140).

Organisation

Développer chez l'étudiant(e) l'habitude de conceptualiser ses valeurs personnelles et d'établir leur relation hiérarchique en évitant les déséquilibres (éviter par exemple de développer un intérêt exagéré pour la lecture ou pour les sports au détriment d'autres activités essentielles à la formation).

Caractérisation

Développer chez l'étudiant(e) l'habitude d'agir selon des valeurs qui lui sont propres et qui caractériseront son style de vie, sa personnalité, son choix de carrière.

BUT

Ce que l'on se propose d'atteindre dans un programme spécifique. Le but se situe entre les finalités du curriculum (plus abstraites) et les objectifs des cours opérationnels. Exemples de buts:
"appliquer correctement les règles de grammaire"
"être capable de lire les journaux anglais"
"découvrir des erreurs de logique dans un discours".

Les buts découlent de manière cohérente des fins du curriculum (Cahiers de l'enseignement collégial) et permettent d'énoncer les objectifs terminaux des cours.

COHERENCE

Degré d'harmonisation entre les finalités du curriculum (formation collégiale),les buts des programmes et les objectifs terminaux des cours.

COGNITIF (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant la formation intellectuelle et technique (les connaissances et les habiletés cognitives), donc axé sur le traitement de l'information.

Voir "Evaluation des(de l') apprentissages" et "Taxonomie des objectifs".

Taxonomie selon Bloom

Acquisition des connaissances

Consiste essentiellement à la mémorisation et à la reproduction de données particulières (faits, dates, terminologie, etc.), de moyens permettant l'utilisation de ces données (classification, critères et méthodes) et de représentations abstraites (principes, lois, théories, etc...).

Compréhension

Habiletés intellectuelles permettant à l'étudiant(e) de connaître ce qui lui est communiqué et de s'en servir sans nécessairement établir un lien avec d'autres informations ou en saisir toute la portée (transposition, interprétation, extrapolation).

Application

Utilisation de représentations abstraites dans la résolution de cas particuliers et concrets (rappel et application de théories, de principes, de méthodes, de règles, de procédures, d'idées générales).

Analyse

Division d'une communication en ses parties constituantes afin d'éclairer les rapports entre les idées exprimées ou la hiérarchie de celles-ci.

Synthèse

Réunion des éléments ou parties constituantes d'une communication dans le but d'en former un plan ou une structure inexistante auparavant (production d'une oeuvre personnelle, élaboration d'un plan de travail ou d'action, élaboration d'une grille de classification).

Evaluation (critique)

Processus qui consiste, après avoir recueilli des informations, à poser un jugement sur des idées, des méthodes, etc..., en fonction de critères choisis (niveau objectif) et de valeurs sociales privilégiées (niveau subjectif) afin d'en arriver à un but précis.

CONGRUENCE

Degré d'adéquation, d'accord existant entre les trois actions fondamentales de toute **stratégie d'enseignement** : 1) la planification des **objectifs**, 2) l'enseignement (application de **modèles**) et 3) **l'évaluation des apprentissages**. Pour atteindre un **objectif** du domaine **affectif** par exemple, il est impératif d'utiliser des **modèles d'enseignement** et des instruments d'évaluation adéquats.

CRITERE

Caractéristique à laquelle on se réfère pour porter un jugement, une appréciation. Ce terme est utilisé pour les comparaisons qualitatives autant que pour les comparaisons quantitatives. Très souvent, l'évaluation se fait à partir de critères qualitatifs (particulièrement en sciences humaines) plutôt que quantitatifs.

ex. - évaluer un patineur artistique à partir de figures imposées, où les critères préétablis réfèrent à la hauteur du saut, la position de réception, le degré de difficulté, l'interprétation artistique...

- évaluer une dissertation en fonction de l'originalité des idées, la précision du vocabulaire, la présence de métaphores, l'organisation des paragraphes...

Lors d'une évaluation à **interprétation critériée**, la comparaison est faite entre le comportement de l'évalué et l'objectif ou la performance à atteindre, selon des critères qui permettent d'établir le degré de concordance ou d'écart.

CURRICULUM

"Ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants" (De Landsheere).

N.B. Dans les cégeps, il y a eu plusieurs débats sur les finalités de la formation collégiale (professionnelle, générale, fondamentale...) en fonction des besoins et des valeurs privilégiées par des groupes sociaux, mais il n'existe pas de véritable curriculum. Nous faisons plutôt référence à un **programme**, centré sur une discipline ou une orientation professionnelle spécifique.

DOCIMOLOGIE

"Science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés" (De Landsheere).

"Science de la mesure et de l'évaluation en éducation qui a comme objets d'étude: l'élaboration d'instruments de mesure, l'interprétation des informations obtenues par la mesure, le comportement des examinés de même que l'élaboration et la réalisation de plans d'évaluation"(Eléments de docimologie, 2, Québec).

EVALUTION

Processus qui consiste, après avoir recueilli des informations, à poser un jugement correspondant aux **critères** choisis (niveau objectif) et aux valeurs sociales privilégiées (niveau subjectif) afin de décider d'une action à entreprendre.

Selon l'objet, l'évaluation au cégep concerne les apprentissages, les programmes, les personnels et les institutions.

L'évalution peut se faire sous forme de mesure (aspect quantitatif) mais elle englobe aussi la description qualitative (jugements de valeur).

N.B. Différent de "notation" (résultat numérique ou alphabétique de l'évalution).

EVALUATION DES(DE L') APPRENTISSAGES

"Evaluation des apprentissages": processus d'évaluation des produits cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs résultant de l'apprentissage.

ex. - connaître le sens de l'expression "force gravitationnelle" (cognitif)

- découvrir le sens de valeurs religieuses orientant des choix personnels (affectif)

- identifier les mécanismes du travail de groupe (social)

- courir un kilomètre en 10 minutes (psychomoteur).

"Evaluation de l'apprentissage": processus d'évaluation des opérations (habiletés) cognitives, affectives, sociales et psychomotrices permettant l'acquisition des apprentissages. Ces opérations transcendent les produits spécifiques.

ex. - aptitudes à analyser, à synthétiser, à résoudre des problèmes... (cognitif)

- aptitudes à entrer en communication, à agir selon ses valeurs, à ressentir, à être réceptif... (affectif)

- aptitudes à animer un groupe, à participer à des activités sociales... (social)

- aptitudes à développer de nouvelles dextérités, à créer, à organiser des matériaux... (psychomoteur).

N.B. L'expression "évaluation des apprentissages" sera utilisée pour désigner les deux sens.

EVALUATION FORMATIVE

Processus d'évaluation réalisé après chaque tâche d'apprentissage. Il porte, en principe, sur les objectifs intermédiaires. Il assure ainsi un rôle rétroactif (diagnostic), en identifiant les résultats et les difficultés d'apprentissage de l'étudiant(e), et un rôle prescriptif (projection), en proposant des activités correctrices ou des activités d'enrichissement permettant de continuer la démarche d'apprentissage.

N.B. Dans la perspective de l'évaluation formative, toute nouvelle tâche proposée à l'étudiant(e) ou toute nouvelle stratégie d'enseignement doivent tenir compte du diagnostic; cette évaluation s'étend sur une certaine période de temps et n'est pas compilée au bulletin de l'étudiant(e). Par conséquent, elle se complète par l'évalution sommative qui permet de donner une note finale en fin de cours ou de programme.

EVALUATION SOMMATIVE

Processus d'évaluation qui permet de faire un bilan, de porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages après un ensemble de tâches. L'évaluation sommative porte sur les

objectifs terminaux d'un cours. Elle sert à prendre une décision sur le passage de l'étudiant(e) à un autre cours, sur la sanction des études, sur la reconnaissance des acquis para-scolaires et sur l'orientation professionnelle de l'étudiant(e).

N.B. A l'inverse de l'évaluation formative qui, centrée sur l'étudiant(e), donne à celui-ci(celle-ci) une information sur son processus d'apprentissage, l'évaluation sommative renseigne l'étudiant(e) et la société (cégep, parents, gouvernement, employeurs...) sur la formation acquise par l'étudiant(e).

FINALITE (fin)

Les finalités sont au curriculum (formation collégiale) ce que les buts sont au programme et les objectifs au cours. Elles réfèrent à la visée ultime de la formation collégiale et de ce fait elles concernent les valeurs et les options fondamentales choisies par la société. Elles sont plus intangibles, moins opérationnalisables que les objectifs. "Développer le sens civique", "acquérir l'esprit critique", "susciter la créativité", "devenir autonome", "être polyvalent", "s'adapter aux changements", "manifester sa compétence dans une profession", "posséder une formation fondamentale", "acquérir le sens des responsabilités"...sont des finalités.

INTERPRETATION NORMATIVE

Appréciation du résultat obtenu par un(e) étudiant(e) en le comparant avec celui obtenu par d'autres étudiant(e)s de son groupe ou d'autres groupes. Comparaison avec la performance des autres étudiant(e)s. Différent de interprétation critériée.

INTERPRETATION CRITERIEE

Appréciation du résultat obtenu par un(e) étudiant(e) en fonction du degré d'apprentissage qu'il(elle) a atteint par rapport aux objectifs préalablement fixés ou encore par rapport à une tâche définie. Comparaison de la performance de l'étudiant(e) avec un objectif à atteindre. Différent de interprétation normative .

Voir "critère".

INSTRUMENT D'EVALUATION

Outil ou technique construit et utilisé dans l'unique but de recueillir des données pertinentes pour porter un jugement et ou prendre une décision (ex. test, enquête...).

INSTRUMENT D'ENSEIGNEMENT

Outil ou technique utilisé dans le but de faciliter les apprentissages en servant de support matériel à l'enseignement (ex. le manuel, le film, l'ordinateur, la bibliothèque...).

METHODE D'ENSEIGNEMENT

Ensemble de moyens ou de procédés utilisés pour atteindre un **but** ou un **objectif**. L'exposé magistral, l'analyse de texte, le tutorat, le séminaire... sont des méthodes d'enseignement.

Voir "Modèle d'enseignement".

METHODE D'EVALUATION

Ensemble de moyens ou de procédés utilisés pour vérifier l'atteinte d'un **but** ou d'un **objectif**. L'examen, la grille d'observation, l'exercice, l'entrevue... sont des méthodes d'évaluation.

MODELE

Représentation simplifiée qui décrit le fonctionnement d'un système complexe au moyen d'une série de variables et de propositions exprimant les relations existantes entre les variables (jugées significatives pour le fonctionnement du système). Le modèle est ainsi un schéma simplificateur, mais systématique, répondant à des choix, à des jugements privilégiés. En sciences sociales, les modèles sont plus descriptifs qu'explicatifs ou prévisionnels.

Voir "Modèle d'enseignement".

MODELE D'ENSEIGNEMENT

Ensemble structuré de variables et de propositions théoriques (buts, postulats, concepts, principes), méthodologiques (étapes, organisation sociale, principes des interactions entre les participants, ressources) et pratiques (instruments et moyens d'application...) prônées pour atteindre des **objectifs** choisis. Les modèles varient selon les domaines d'objectifs visés: **affectifs, cognitifs, sociaux et psychomoteurs** (cf. pour des exemples de modèles, "Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage", Luce Goerlach et Serge Racine).

Voir "Modèle" et "Méthode d'enseignement".

Exemples de modèles d'enseignement

1. Modèles à portée cognitive

   - la mnémotechnique: technique pour faciliter la rétention des concepts et des faits,

   - la saisie et la formation de concepts (déduction et induction),

   - le développement de l'analyse,

   - le développement de la synthèse,

   - la résolution de problèmes.

2. Modèles à portée affective

   - la formation à la prise de conscience: aider l'étudiant(e) à mieux se percevoir,

   - la réunion: utiliser le groupe pour aider l'étudiant(e) à mieux s'engager pour discuter de problèmes qui le(la) concernent,

   - la synectique: faciliter la créativité de l'étudiant(e),

   - la pédagogie non directive: faciliter l'autonomie de l'étudiant(e), qui fixe ses propres objectifs, les moyens de les atteindre et qui s'évalue personnellement.

3. Modèles à portée sociale

   - le jeu de rôle: traiter des problèmes de relations humaines à travers l'action,

   - la formation de groupes: aider l'étudiant(e) à participer efficacement dans un groupe et à l'animer,

   - les jeux de sociétés et de stimulation: pour apprendre les règles et les conventions des rôles sociaux,

   - l'enquête juridique: l'étudiant(e) joue le rôle de juge et d'avocat dans des causes tirées des débats publics contemporains,

   - l'enquête sociale: pour explorer les phénomènes sociaux,

   - la recherche en groupe: résoudre des problèmes sociaux généraux par la négociation dans la classe (ex. racisme, sexisme...).

4. Modèles à portée psychomotrice

- le conditionnement: améliorer les capacités physiques et cardio-vasculaires,
- l'entraînement: faciliter l'apprentissage d'un sport ou d'une activité physique complexe,
- la réduction du stress: réduire l'anxiété qui entrave le fonctionnement humain,
- le contre-conditionnement: remplacer l'anxiété dans une situation donnée par une réponse plus positive.

MODELE D'EVALUATION

Ensemble structuré de variables et de propositions théoriques, méthodologiques et pratiques utilisées pour vérifier la formation réalisée par les processus d'apprentissage. L'analyse des besoins, la critique d'art, l'expertise professionnelle, l'étude de cas... sont des modèles d'évaluation.

Voir "Modèle".

NORMES

"Echelle à laquelle on se réfère pour interpréter les résultats individuels obtenus à un test standardisé". (Eléments de docimologie, Lexique, 2, Québec).

NOTATION

Processus qui consiste à synthétiser une évaluation sous la forme d'une note, d'un score ou d'une cote. La note peut être numérique (%), alphabétique (A) ou même qualitative (bien, très bien...). Différent d'évaluation.

OBJECTIF

Un objectif désigne la production d'un comportement réalisable, observable et mesurable. Il est donc toujours opérationnel (voir lexique) et très spécifique (relié à un contenu précis). On peut distinguer les objectifs intermédiaires (médiateurs) des objectifs terminaux. Les premiers concernent les tâches précises qui constituent des passages obligés ou choisis pour atteindre les seconds. Ils dérivent à la fois des objectifs terminaux et des acquis antérieurs des étudiant(e)s.

Ex. - distinguer les quatre énoncés catégoriques (universelles affirmative et négative, particulières affirmative et négative)estun objectif intermédiaire à l'application de la méthode des diagrammes de Venn (objectif terminal), pour découvrir des erreurs de logique dans un discours (but du programme de philosophie) afin de développer l'esprit critique (finalité de la formation collégiale).

Voir "Opérationnel", "Cognitif", "Affectif", "Social" et "Psychomoteur".

OBJECTIVITE

Action d'objectiver, de rendre objectif, d'évaluer en tenant compte de la réalité des faits, de fonder son jugement sur des critères et des normes préétablis (et non modifiables selon ses préjugés ou émotions au moment de l'évaluation).

OPERATIONNEL

Pour être opérationnel, un objectif doit référer à la production d'un comportement qui est réalisable, reconnaissable et mesurable (cf. Piéron).

Il y a plusieurs méthodes pour opérationnaliser les objectifs, celles d'Hainault, de Bormuth, de Scandura sont les plus remarquables.

Selon De Landsheere, un objectif opérationnel comprend cinq indications:

"1) Qui produira le comportement souhaité?
2) Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint?
3) Quel sera le produit de ce comportement?
4) Dans quelles conditions le comportement devra avoir lieu?
5) Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant?"

Ex. - L'étudiant(e) saura construire un poste de radio transistor choisissant lui-même les pièces du magasin, en se référant au schéma adapté et l'appareil devra capter correctement des émissions d'au moins cinq émetteurs différents sur ondes moyennes.

PROGRAMME

- "Ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation" (extrait de l'édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, p. 13).

- "Agencement ou ensemble de cours qu'un(e) étudiant(e) doit achever avec succès pour obtenir une certification" (extrait des Cahiers 83-84 de la D.G.E.C.).

- Profil de sortie: ensemble des apprentissages réalisés pour un type d'étudiant(e) donné.

PSYCHOMOTEUR (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les habiletés corporelles et les activités physiques, donc axé sur la modification de comportements, (ex. habiletés sportives en éducation physique, maniement d'instruments en techniques infirmières, en musique, opérations techniques dans certaines disciplines professionnelles...).

Voir "Evaluation des (de l') apprentissages" et "Taxonomie des objectifs".

Taxonomie selon Harrow

Les mouvements réflexes

Situe l'apprentissage au niveau du réflexe (cf. flexion, étirement, inhibition, transfert de poids, redressement, etc.).

Les mouvements fondamentaux

Situe l'apprentissage au niveau des mouvements locomoteurs, non locomoteurs et de manipulation.

Les capacités perceptives

Vise à développer chez l'étudiant(e) les discriminations visuelle, auditive, tactile et kinesthésique (sensibilité profonde des muscles) ainsi que la coordination entre les sens.

Les capacités physiques

Vise à développer l'endurance, la force, la souplesse, l'agilité, la dextérité, etc.

Les habilités motrices d'adaptation

Vise à dégager les éléments propres à améliorer les habiletés motrices, du niveau simple au niveau complexe, du niveau débutant au niveau expert (ex. découvrir les modifications à apporter à son geste qui amélioreront son rendement).

La communication gestuelle

Vise à développer les mouvements d'expression (posture, maintien, geste) et les mouvements d'interprétation et de création (ex. la mime...).

SOCIAL (domaine)

Domaine d'apprentissage concernant les interrelations avec les êtres humains (ex. travail de groupe, animation, présentation d'une conférence avec débat...).

STANDARD

"Degré ou niveau d'exigence, d'excellence ou de connaissances, imposé pour prendre une décision d'admission, de réussite" (De Landsheere).

STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT

Art d'organiser et de réaliser les trois moments de l'enseignement: planification des objectifs, application de modèles d'enseignement et évaluation des apprentissages.

TAXONOMIE DES OBJECTIFS

Identification, classification et étude systématique des objectifs, selon le niveau de complexification.

Ex. - Objectifs cognitifs, actes intellectuels.

Selon Bloom	Selon d'Hainault
- acquisition de connaissances	- reproduction
- compréhension	- conceptualisation
- application	- application
- analyse	- exploration
- synthèse	- mobilisation
- évaluation	- résolution de problèmes.

Ex. - Objectifs affectifs, choix personnels.

Selon Krathwohl

- réception
- réponse
- valorisation
- organisation
- caractérisation.

Ex. - Objectifs sociaux, interactions sociales, participation, action, adaptation.

Selon Racine

- avec une personne
- avec un groupe informel
- avec un groupe formel
- comme citoyen en société
- comme membre de la collectivité internationale.

Ex. - Objectifs psychomoteurs, actes psychomoteurs.

Selon Harrow

- mouvements réflexes
- mouvements fondamentaux
- capacités perceptives
- capacités physiques
- habiletés motrices d'adaptation
- communication gestuelle.

cf. à Robert Tousignant. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Québec, Editions Préfontaine Inc. 1982.

TEST

Instrument de mesure éprouvé dont on connaît la fidélité (donne les mêmes résultats si répété) et la validité (mesure ce qu'il prétend mesurer et pas autre chose). Il est toujours standardisé (uniformisation des conditions d'administration et de correction).

N.B. Le mot "examen" a un sens plus large et comprend toutes les formes d'épreuves y compris le test.